LA FUTILIDAD DE LA EXPLICACIÓN, LA LECCIÓN DEL POETA Y LOS LABERINTOS DE UNA PEDAGOGIA PESIMISTA.

Carlos Skliar

Todo lo que ha ocurrido teme a su palabra

Elias Canetti.[1]

I

Pretendo, en estas pocas, provisorias y desordenadas notas, ser capaz de prestar mi homenaje a un libro –*El maestro ignorante*–[2] hablar de mi seducción por un pedagogo de inicios del siglo XIX –Joseph Jacotot– y expresar mi gratitud por un autor contemporáneo –Jacques Rancière– que lo rescató de la obscuridad de las falsas e indignas memorias.

Y trataré de utilizar un lenguaje apropiado a la naturaleza del texto en cuestión; un lenguaje cuya tendencia no sea la de explicar en demasía, no la de excederse en vanos aunque efectivos adjetivos, no la de pretender ir más allá de su propio e impreciso punto final.

De hecho, esa forma de lenguaje que me propongo utilizar –en cierta forma parecida a aquella de los aforismos– es una de las cuestiones que más me ha llamado la atención en el estilo del texto de *El maestro ignorante* de Rancière; frases como «todo está en todo», o «comprender es el causante de todo el mal», o «el único error sería considerar nuestras opiniones como verdades», o «quien no conoce la verdad busca por ella», o todavía: «es el explicador quien tiene necesidad del incapaz» –para citar algunos ejemplos emblemáticos– remiten al lector a una lectura diferente, que lo obliga a tomar rápidas y confusas decisiones y que, también, lo fuerza a permanecer en las ambigüedades de su pensamiento; una lectura que difiere de otras lecturas y de otras escrituras.

Así como el texto de Rancière no puede ser explicado –pues, recordemos, se trata sobre todo de un texto que hace mención a *otro texto* que, a su vez, abomina de toda lógica explicativa–, tampoco hay nada que explicar y no hay nada que comprender en el aforismo. Esa es la cuestión. Este libro, y los aforismos, no explican nada; unas

---

[1] Los aforismos de Elias Canetti que cito en este trabajo son del libro *Toda esta admiración dilapidada,* que reúne textos del período 1949-1960.

[2] Utilizo para este artículo la versión en español, *El maestro ignorante.* (2003).

veces preguntan, otras veces suplican, otras veces replican y, casi siempre, nos acompañan, es decir, nos reverberan. No son un objeto de comprensión; no lo son, al menos, en el sentido que la moral y/o la ética pretenden darle. Este libro y los aforismos –tal vez como la pedagogía misma– deben ser, eso sí, mirados, tocados, sentidos, escudriñados, auscultados, o bien nada. En síntesis: no hay indiferencia posible cuando de los sentidos y de los sin sentidos de la educación se trata.

El libro *El maestro ignorante*, el propio Rancière y Jacotot son, sin lugar a dudas, una extraña conjunción de aventuras y de experiencias intelectuales transformadas en aforismos. Nos dejan, a nosotros lectores de pocas palabras, en medio de un torbellino de nuevas y viejas ideas, y cuya lectura no puede tener como finalidad la de una rápida traducción en discurso pedagógico rancioso, en una etérea reforma educativa, en un simple cambio curricular, etc.

Y aunque resuene como una contradicción en relación al texto con el cual pretendo conversar –pues nada o muy poco de la diferencia parece respirar en sus páginas– tenemos aquí la oportunidad de leer un texto diferente y de ser diferentes al leer el texto. Ser otros en la lectura y otros en la escritura. Y, sólo si fuera el caso, sólo si hubiese extrema necesidad, sólo si existe alguna urgencia desmedida, ser inclusive otros en la pedagogía.

II

En estos tiempos donde se prestan pocos homenajes, pero hay una urgencia inhóspita para censurarlo todo y a todos; en estos tiempos donde poco seducimos con la palabra y menos aún nos dejamos seducir por la palabra del otro; en tiempos éstos donde parece que vale más la impiedosa y vulgar crítica que la gratitud por aquello que se ofrece sin nada pedir a cambio; en estos tiempos, entonces, me dispongo a homenajear, a dejarme seducir y a expresar mi gratitud por *El maestro ignorante*, por Joseph Jacotot, y por Rancière.

Un homenaje a un libro escrito en tres tiempos –el tiempo de Jacotot, el tiempo de Rancière y “mi” tiempo– acerca de la historia de una pedagogía inaudita y/o pesimista, el relato de una aventura intelectual, la revelación de un acontecimiento inesperado.

Un libro que (me) produce, no obstante, la desolación de aquello que ha sido pensado como lo habitual pedagógico –y por eso mismo, algo de lo que parecemos incapaces de remover– y la convicción se que las extravagancias educativas son mucho más promisorias que la metástasis de las reformas ordenadamente insípidas de los ministerios.

Un libro que es como un tumultuoso espejo que retrata tanto aquello que hemos hecho siempre de la pedagogía y aquello que la pedagogía ha hecho siempre de nosotros, así como también refleja aquello que no hemos hecho nunca de la pedagogía y lo que la pedagogía no ha hecho nunca de nosotros.
Un libro que habla del horror de la pretensión del conocimiento, del tedio de la explicación y de la comprensión banal; un libro que relata una ambivalencia apasionada por la propia lengua, por la traducción, por las inteligencias, por la igualdad, por la emancipación y por la lección de los poetas, la lección de la literatura, la lección del arte. Un libro que no nos deja indiferentes, pues su mirada parece destejer el sin sentido de nuestra pedagogía.

La gratitud por el pedagogo Joseph Jacotot, un revolucionario en la Francia de 1789, después exiliado en los Países Bajos al restaurase la monarquía de los Borbones y lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina.

Un pedagogo que en 1818 decidió alejarse de lo habitual de sus treinta años de experiencia pedagógica al encontrarse con un grupo de estudiantes, la mayoría de los cuales no sabía nada de la lengua francesa. Un pedagogo que ignoraba por completo el idioma de sus alumnos, desacomodado e incluso desintegrado por la imposibilidad de la transmisión, de la explicación y de la tranquilizadora y aparente comprensión de los otros.

Un pedagogo que, en verdad, no quiso aprender la lengua de sus alumnos y que, aún distante de la imposición de un falso consenso, utilizó su perplejidad inicial para ir en la búsqueda de alguna cosa en común que los reuniera, creyendo –tal vez ingenuamente– que de ese modo la ley de la lengua, la ley del maestro, la ley de la explicación y/o la ley de su propia palabra, no acabaría por herir y apagar las furiosas y sensibles desemejanzas entre ellos.

Un pedagogo que no quiso *atontar* a sus alumnos con infinitas explicaciones sin origen y sin porvenir. Y que pensó, ante todo, en la posibilidad de emancipar sus inteligencias, en igualarlas –¿en hacerlas iguales?– pero no en domesticarlas, en obligarlas a una fútil comprensión de una fútil explicación.

Un pedagogo cuyas razones parecen haber huído de los presidios metodológicos, aunque no de una creciente y sistemática actitud filosófica delante de las cuestiones pedagógicas. Sus problemas, sus preguntas, sus dilemas se nos presentan ya no como pasos calculados de una secuencia técnica, sino como dolorosas y vigilantes inquietudes filosóficas. Inquietudes éstas, como todas las otras, que necesitan mantenerse vivas en el corazón de la interrogación y no ser abandonadas en la indiferencia de unas rápidas y pueriles respuestas.

Y la seducción de un autor, Jacques Rancière, quien nos ofrece un prólogo –sólo para nosotros, lectores de lengua española– con la intención de compartir los sentidos que podría tener una atenta lectura de la historia de un curioso pedagogo francés, en apareciencia ajeno a nuestro tiempo, a nuestra espacio y a nuestras preocupaciones educativas.

Un autor que en cada página parece exorcizar el cuerpo de Jacotot hasta hacerlo vivo y percibido por nuestras vidas, hasta hacerlo voz propia en medio del orden y del desorden de su época y de la nuestra.

Un autor que no precisó profanar la tumba de Jacotot para contarnos una historia igualmente ya profanada y que, por el contrario, hizo justicia a las verdades y a los defectos del pedagogo.

Rancière no pretende enseñarnos una historia, en el sentido que no hay una lección para aprender; nos deja en soledad con aquella inscripción grabada en la tumba de Jacotot: «Creo que Dios creó el alma humana capaz de instruirse por sí misma, y sin maestros» (Rancière, 2003, 178).

Pero un autor que nos deja a solas para instruirnos, aunque sin quererlo, un minuto después de cerrar la página ya leída, un segundo después de entrecerrar nuestros ojos cansados de la figuración de un tiempo otro, y cansados también de la exacerbada presencia e insistencia de esta vida escolarizada pero sin vida.

Un autor que recupera la historia para hacerla nuevamente presente, para no olvidarla y, como el propio Rancière nos dice, para no seguir edificando de cualquier forma, impunemente, ciegamente, escuelas, programas, métodos y pedagogías. Un autor que al reconstruir la historia de una disonancia inaudita nos hace recordar, línea tras línea, la consonancia tediosa de la pedagogía de nuestros días.

Un autor que apuesta fuertemente en la idea de igualdad, de la cosa en común, de aquello que es o que debería ser para todos igual, y que cree que la igualdad y la inteligencia son sinónimos. Y que desde esa perspectiva, en esa perspectiva, sufre la tensión constante de su ambiguedad entre el ideal de la igualdad, la utopía de la igualdad y la práctica ominosa del igualitarismo.

Que estas pocas, provisorias y desordenadas notas sean, entonces, el más simple de los homenajes, la mayor de las gratitudes posible y la más pura seducción por un libro, por un pedagogo y por un autor que, seguramente, no nos dejarán conciliar tan fácilmente nuestra vida con nuestra pedagogía.

III

Ser mejor sólo quiere decir: llegar a conocer mejor. Sin embargo, debe ser un conocimiento que no nos dé tregua, que nos acose siempre. Es mortal un conocimiento que nos vaya aplacando.

Elías Canetti.

Es preciso decir, antes que nada, que *El maestro ignorante* es un libro para leer y no un libro para (re)escribir. Un libro para pensar la pedagogía, sí, pero también –y sobre todo– un libro para pensar por qué leemos lo que leemos y por qué escribimos lo que escribimos. *El maestro ignorante* es, en ese sentido, un libro que nos invita a leer y a escribir mucho más honestamente.

Leí *El maestro ignorante*, en su edición brasileña, durante la primavera del 2002. Y al mismo tiempo que avanzaba en la lectura de algunos párrafos, iba tratando de crear una traducción y una transmisión del texto para mis alumnos de la Facultad de Pedagogía. Les decía, pues eso era lo que estaba leyendo –pero no haciendo– que la explicación termina por subestimarlos, que la comprensión los atontaba y que la instrucción los disminuía.

Pero de no haber explicación, me preguntaban atónitos –y yo me preguntaba a mí mismo tal vez más atónito todavía–: ¿qué quedaría? Pues sin la explicación toda y cualquier pedagogía conocida y por conocer parece deshacerse en el aire. Suponemos, de hecho, que sin explicación no hay siquiera una palabra inicial, un mínimo punto de partida.

¿Podría la pedagogía, por acaso, subsistir sin explicación?
¿No es la pedagogía justamente *la* explicación?
¿No es la pedagogía el imperio absoluto y tiránico de la explicación?

Jacotot y Rancière nos ofrecen algunas alternativas. Ellos dicen, para comenzar, que es necesario invertir la lógica de la explicación, el sistema explicativo de la pedagogía, la pedagogía que es sólo explicación: «La explicación no es necesaria para socorrer una incapacidad de comprender. Es, por el contrario, esa incapacidad [....] Es el explicador quien tiene la necesidad del incapaz, y no al contrario, es ella lo que constituye al incapaz como tal» (Ranciere, 2003, 15).

De este modo, la explicación no es otra cosa que la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro. Se explica, pues se ha creado con anterioridad un incapaz que necesita de la explicación. La invención –y la construcción– de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la

figura del explicador. Y justamente es el maestro el explicador que ha inventado al incapaz para justificar su explicación. Por lo tanto, el explicador y el incapaz constituyen un binomio inseparable de todas las presuposiciones pedagógicas, actuales y pasadas. No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido.

No explicarás, resulta ser así uno de los primeros *mandamientos* del maestro Jacotot. O bien, quizás, una de sus primeras y más resonantes disonancias pedagógicas.

Sin embargo, el *no explicarás* es mucho más que un férreo mandamiento o una simple disonancia: se trata en verdad de una forma de pensar el pensamiento, de un modo de transmitir la transmisión pedagógica, y no un aparato de explicación dirigido a explicar, tautológicamente, las razones y la lógica de la explicación.

Veamos bien. Explicar es un monstruo de mil caras, cuya finalidad parece ser la de disminuir al otro a través de los terrores de las palabras hábilmente encadenadas en la gramática del maestro; ese monstruo "explicador" crea a cada momento la sensación de que el cuerpo del maestro aumenta su tamaño, en la misma proporción que hace diminuto el cuerpo del alumno. Y en la medida en que el maestro hace más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno va quedando cada vez menor, hasta hacerse huérfano de sí mismo: es *empequeñecido* por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de *empequeñecimento* del otro o, en las palabras de Rancière, de *atontamiento-embrutecimiento del otro.*

El alumno es algo, alguna cosa, cuya incapacidad previamente determinada necesita de explicaciones. Él mismo tiene que ser explicado por la explicación del maestro. Él no puede explicarse a sí mismo, sino por la explicación cotidiana, seriada, graduada, sistemática, del maestro. El alumno es –lo que es decir: existe– sólo en la medida que es primero inventado y, más luego, explicado por el maestro.

Y el maestro ha sido formado en el arte o, para decir mejor, en la técnica de la explicación. Y después de su primera formación sigue pensando en la estética implacable de su explicación: mejorarla, embellecerla, hacerla cada vez más perfecta, estilizarla. Sin embargo, la explicación en la cual ha sido formado y a la cual sigue buscando con desesperación, es una explicación que nada explica, a no ser en una lógica muy particular, a no ser en su propia, monótona e insulsa lógica explicativa.

Así, la lógica de la explicación se perpetua hasta el infinito, pero no en su sentido progresivo, de avance; muy por el contrario, esa lógica: «comporta, de ese modo, el principio de una regresión al infinito: la reduplicación de las razones no tienen jamás razón de detenerse» (13).

La pedagogía es, así, la perpetuidad y la cosificación de la relación entre una explicación y una comprensión que le sigue como una sombra y que debe ser su copia fiel, su equivalencia del lado del alumno, el calco de su origen.

La explicación es propiedad exclusiva del maestro; en cambio, la comprensión, el entendimiento, es una propiedad provisoria del alumno. En medio de los dos mecanismos (explicación/comprensión) se instala, para siempre, *el arte de acabar con las distancias*: la distancia entre dos sujetos, entre dos inteligencias, entre dos lenguas. El maestro explicador ahoga de una vez esa distancia, la reabsorve en el seno de su palabra, de su eterna palabra.

La pedagogía, para Jacotot, debe substraerse de la explicación, debe quedar huérfana del orden de la explicación, debe eliminar la todo-poderosa presencia del explicador, debe, en síntesis, dejar de explicar.

Es necesario, por lo tanto, invertir la lógica de la explicación: la lógica de inventar al otro incapaz y la lógica consecuente –aunque simultánea– del acto de explicar.

¿Cual sería entonces la primera frase de la pedagogía que nos queda? ¿Aquella frase que, por lo tanto, podría dar inicio al sentido primero de la pedagogía?

Para nuestro maestro esa frase bien podría ser la siguiente: «Es preciso que yo les enseñe que nada tengo para enseñarles» (24).

Enseñar aquello que no se tiene para enseñar.

Esa es la tarea del maestro ignorante. Esa es la lección (felizmente) pesimista de Jacotot –y, claro está, también de Ranciére–.

IV

No comprenderás, parece ser el segundo mandamiento o la segunda disonancia pedagógica que nos presenta Jacotot.

La comprensión ha sido pensada, por lo general, como un movimiento de la razón, como el movimiento último de la razón, como la positividad de un movimiento a través del cual hemos asimilado alguna cosa, capturándola, sintetizándola, ordenándola y que nos hace sentir ya listos para dar a conocer, a ofrecer, a ofrendar esa cosa, finalmente, a los demás.

La comprensión, así pensada, es un acto individual de posesión, un egoísmo de una razón auto-satisfactoria, la otra cara, no muy diferente, de ese monstruo que es la explicación.

Jacotot y Rancière piensan que la comprensión es de una naturaleza maléfica, pues hiere la razón, la interrumpe, la deja sin movimiento, quiebra su insistente fragilidad, la ordena de una vez y para siempre. Comprender es, en las palabras de Rancière, el inicio del fin: «Comprender es el causante de todo el mal. Interrumpe el movimiento de la razón, destruye su confianza en sí, lo expulsa de su propio camino, al quebrar en dos el mundo de la inteligencia» (17).

No hay nada para explicar, como ya fue dicho. Pero: ¿no hay nada para comprender?

Si la explicación deja al maestro en una posición de superioridad en el juego de las desemejanzas, entonces la comprensión será siempre esa posición necesariamente inferior que estará destinada al alumno. El maestro explica, el alumno comprende. He aquí la geometría del espanto de una pedagogía atontadora. Y aún más: si el alumno no llega a comprender, entonces surgirá como gesto divino, como la más sublime expresión del oficio del maestro su reexplicación. Una reexplicación que ahogará todo intento de fuga y de emancipación del alumno y de su inteligencia.

Comprender ya no es, entonces, un acto de la razón ni un movimiento del pensar, sino la captura definitiva del alumno por parte de la explicación del maestro: «comprender significa, para él, comprender que nada comprenderá, a menos que le expliquen» (17). El ser-alumno se transforma, paulatina y devastadoramente, en un ser-explicado. No hay existencia en el alumno a no ser que la expliquen su existencia como ser-alumno. Y aún así, el alumno nunca podrá ser-un-otro: será siempre explicado, comprenderá la explicación, será él mismo esa lógica implacable.

Es así que la pedagogía nos es dada: primer paso, la explicación; segundo paso, la comprensión; tercer paso, la reexplicación; cuarto paso, una reiterada comprensión; y en medio de tantos pasos, supongo, la mayor desolación imaginable, tanto para el maestro como para el alumno.

Se forma al maestro para explicar la incapacidad del alumno y se forma al alumno en su incapacidad para comprender, inutilmente, la explicación del maestro. Todo perfeccionamiento parece seguir esta extraña trayectoria; y la búsqueda para hacer comprender cada vez más «se vuelve –dice Rancière–un progreso en el embrutecimiento» (17).

A diferencia de esa imagen del maestro, el maestro ignorante anula, en una operación pedagógica única y singular, tanto la explicación como el entendimiento del otro. Disocia una cosa de la otra. Explica que nada tiene para explicar y los

alumnos comprenden que nada tienen para comprender. De ese modo, ya no hay explicaciones, ni mejores ni peores, ni intrascedentes ni trascendentes, pues ya no hay explicación. No hay comprensión, ni mejor, ni peor, ni intrascedente, pues ya no hay comprensión. De esta forma, y lo que creo es más importante todavía, ya no hay alumnos incapaces, diminutos, pequeños, incompletos, inferiores, como así tampoco hay alumnos capaces, gigantes, grandes, completos, superiores. Y no hay, además, maestros sabios que no hacen otra cosa que asimilar la inteligencia, el cuerpo y la palabra del otro en su propia inteligencia, en su propio cuerpo, en su propia palabra: «El explicador es aquel que impone y anula la distancia [...] y que la reabsorbe en el seno de su palabra» (13).

V

Uno no sabe nunca lo que resulta si las cosas cambian de repente; ¿pero sabe uno lo que resulta si no cambian?

Elias Canetti

Puestos bajo sospecha los dos principios más pétreos de nuestra pedagogía –la explicación del maestro y la comprensión del alumno–, se hace necesario ahora retornar, tal vez con mayor intensidad, a una pregunta anterior: si la pedagogía no es el acto de explicar, ni tiene como finalidad la comprensión, ¿qué es aquello que inaugura la relación del maestro con sus alumnos? ¿Cuál sería la primera inquietud, la primera sílaba, el primer movimiento? ¿De quién sería? ¿Cómo se inicia aquello que tan cotidiana e impunemente denominamos como pedagogía?

Para Rancière es necesario preguntarse, ante todo, si el acto de recibir la palabra del maestro es un testimonio de igualdad o de desigualdad. En este sentido, el propósito inicial y definitivo de la pedagogía debería ser aquel de no hacer de dos inteligencias una inteligencia única, una inteligencia sola. Pues hay embrutecimiento cuando se liga una inteligencia a otra inteligencia. El embrutecimiento resulta ser, así, la coincidencia plena entre inteligencias: «No hay inteligencia donde hay una agregación, *ligadura* de un espíritu a otro espíritu» (47). El propósito de la pedagogía es aquel de poder enseñar aquello que se ignora, al mismo tiempo que el otro pueda servirse y utilizar su propia inteligencia.

Recordemos entonces, para poder responder las cuestiones anteriores, la situación originaria y peculiar de Jacotot y de sus alumnos en 1818.

Jacotot ignoraba la lengua de sus alumnos. Los alumnos ignoraban la lengua de Jacotot. El acto de recibir la palabra del maestro era imposible. El acto de comprender la palabra del maestro era impensable. Nada podía ser explicado, nada podía ser comprendido.

Por ello, me parece, la pregunta anterior de Rancière –si el acto de recibir la palabra del maestro es un testimonio de igualdad o desigualdad– tal vez no tenga demasiado sentido: no hay allí ni desigualdad ni igualdad. No es esa la cuestión. Hay, eso sí, diferencias; diferencias de diferencias; diferencias que difieren cada vez más.

El alumno habla una lengua diferente del maestro; el maestro habla otra lengua diferente de aquella del alumno. Pero, en verdad, el extranjero aquí es Jacotot y no sus alumnos. Su lengua es la extranjera. La pregunta entonces se contorsiona de tal modo que se hace necesaria otra pregunta: ¿cómo es posible responder a la cuestión de quién es el otro? ¿Cuál es la lengua que se vuelve la mismidad de la pedagogía y cuál aquella que irrumpe como lengua del otro?

Hoy en día, en situaciones parecidas, caemos siempre en la trampa de la imposición de nuestra lengua y en considerar al otro como siendo la figura única y peculiar del ser-extranjero. Le cabe a él, entonces, a ese otro, a ese otro extranjero, el primer movimiento de la pedagogía: hablar nuestra lengua. Es él quien tiene que pedir acogida, hospedaje, explicación, educación, etc., y debe hacerlo, obligatoriamente, en nuestra única lengua, quiere decir, en la lengua de quien acoge, de quien ofrece hospedaje, etc. (Derrida, 1997).

El maestro Jacotot, en los remotos inicios del siglo XIX, también sintió en su propia piel toda la ambigüedad y toda la ambivalencia en relación a esta cuestión.

Se recusó a la absorción definitiva de aquello que el pensó fuese el otro, es cierto, pero no se dejó seducir por la lengua "del otro". Se negó a imponer un consenso ficticio, es verdad, pero impuso el consenso material de la lengua francesa.

Abandonó la idea de hacer del francés la lengua inicial, también es verdad, pero concentró todas sus energías en hacer de esa lengua la lengua "final". Buscó, además, el lazo mínimo de una cosa en común, pero al hacerlo ignoró el lazo del otro con su propia alteridad. No utilizó el francés para hablar con sus alumnos y precisó de un intérprete para que sus alumnos le hablasen, se hicieran oír, le contasen, le narrasen, en fin, lo comprendiesen.

Jacotot encontró esa *cosa común* en la edición bilingüe de Telémaco. El libro fue para él ese lazo mínimo a partir del cual sugirió a sus alumnos que aprendieran el texto en francés. No es éste el *método Jacotot,* no se trataba de ningún principio metodológico de enseñanza y sí de una experiencia filosófica: si todo está en todo y

si el libro es eso todo, los alumnos podrían aprenderlo todo sin necesidad de ningún tipo de explicación sobre los primeros elementos, estructurales, gramaticales, formales, de la lengua francesa.

Este "descubrimiento" de Jacotot de la cosa en común puede ser pensado, en mi opinión, en tres planos sólo en apariencia diferentes.

Por una parte, la utilización del libro –lo que es decir de los libros, de la literatura– como una totalidad en sí misma. En el libro, en los libros, se encuentran a disposición todos los elementos necesarios para la comprensión: bastan, entonces, las palabras de Telémaco para hablar de Telémaco. Y bastan las palabras de Telémaco también para adivinar otras cuestiones: bastan las palabras en francés para comprender el francés, bastan las palabras del libro para adivinar la historia, la geografía, etc.:«Todo conocimiento de sí como inteligencia está en el dominio de un libro, de un capítulo, de una frase, de una palabra» (Rancière, 2003, 39).

Aquello que Jacotot quizás no percibió –y creo que Rancière tampoco– es que ése, su primer descubrimiento, estaba siendo sólo parcialmente formulado: bastan, es verdad, las palabras de Telémaco, pero ellas bastan porque existe/está la lengua de ese otro que es el alumno. Es esa lengua del otro aquello que posibilitó el nacimiento, la respiración, el aventurarse en la experiencia intelectual. No fue el milagro de la lengua francesa, sino la intensa diferencia en la propia lengua lo que hizo que los alumnos consiguieran poner en funcionamiento aquello de que *todo está en todo*.

El segundo plano del descubrimiento de Jacotot hace referencia a aquello que bien podríamos entender como el tercer mandamiento o la tercera disonancia pedagógica: *traducirás y contra-traducirás.*

¿Qué supone esta disonancia pedagógica?

Podríamos pensar, por una parte, en aquello que afirma Octavio Paz: «aprender a hablar es aprender a traducir» (1971, 7), pensamiento que resuena perfectamente con la idea de Rancière en el sentido que: «las palabras que el niño aprende mejor, aquellas en cuyo sentido penetra más fácilmente, de las que se apropia mejor para su propio uso, son las que aprende sin el maestro explicador, antes de cualquier maestro explicador» (14).

Jacotot no explicó nada del francés: dio a sus alumnos un libro bilingüe. Jacotot no pidió otra cosa sino que sus alumnos hablasen sobre lo que habían aprendido y que pudieran narrarlo. Jacotot ofreció la posibilidad de la traducción y de la contra-traducción. Pensó la pedagogía como una fluctuación pemanente, como un flujo y

reflujo de traducción y contra-traducción, es decir, imaginó el acto pedagógico como un devenir de traducción de traducciones, aunque él mismo no lo hizo.

Porque: ¿quién traduce y contra-traduce? Me parece que en la experiencia de Jacotot tal operación es hecha exclusivamente por el otro-alumno y no por el mismo-maestro. El maestro parece esperar pacientemente el resultado de la operación. Y no se sumerge en ella. No la palpita, no la siente, no se aventura en ella, no la experimenta.

Y todavía más: ¿traducir y contra-traducir para vivir lo irreductible de ser-otro, lo irreductible de cada lengua o bien para hacer de ello una explicación tautológica de la universalidad humana? ¿O bien, inclusive, un acto de traducción y de contra-traducción donde, como dice Octavio Paz (1971, 9): «cada texto es único y, simultáneamente, es la traducción de otro texto. Ningún texto es original pues el lenguaje mismo, en su esencia es ya traducción»?

El maestro percibió que sus alumnos no sabían francés y no quería que lo aprendiesen siguiendo una lógica de explicación racional. Pero él deseaba que sus alumnos conocieran la lengua francesa, esto es, lo que quería era el francés y no la lengua de los alumnos. El único interés por la lengua del otro era el de utilizarla, en silencio y en la intimidad del otro, para que esos otros comprendieran lo mismo, la lengua del maestro, la *lengua maestra*.

De ese modo, a través de la presión de la igualdad –igualdad aquí, en el sentido de hacer confluir para el centro todas las así llamadas desemejanzas– Jacotot (se) alejó del caótico principio de la diferencia; un principio, inestable claro está, que consistiría en no suprimir lo que es constitutivamente disímil de las lenguas, sino en hacerlas todavía más reveladoras, más plenas, tal vez más puras en su propia diferencia. Pensar la otra lengua, las otras lenguas, para pensar la diferencia, para pensar las diferencias; para, al fin, tener una experiencia de la diferencia, para ser diferentes de aquello que hemos sido, de aquello que seremos, de aquello que estamos ahora siendo.

En la interpretación de Rancière es evidente que Jacotot tenía otra cosa en mente que la diferencia, que las diferencias: se trataba de una lección de igualdad, de una experiencia en común, de una cosa en común, de pensar la igualdad para ser iguales, de vivir la pedagogía como una experiencia de la igualdad.

Quizás, buscando con tanto afán la igualdad, aquello que Jacotot encontró fue, en realidad, su propia invención de la alteridad del otro, de la alteridad de sus alumnos, de la alteridad de la lengua del otro.

El tercer y último plano del descubrimiento de Jacotot es la intuición y/o la adivinación y/o la certeza de la pedagogía como poética –pero no, me parece, de la poética como pedagogía–.

La lección de los poetas, en oposición a la lección de los gramáticos y de los oradores es que aquellos quieren ser apenas adivinados, intuídos, pero no desean controlar ni dirigir nada ni a nadie en absoluto; los poetas quieren sobre todo oir y no hacerse escuchar, a no ser en el sigilo revoltoso de sus versos. Por el contrario, el gramático insiste en subrayar la estructura de la lengua y quiere que los otros no escapen de la telaraña de sujetos y predicados ya establecidos; ellos buscan ardorosamente el método de la lengua allí donde ese método tal vez no exista y nunca existió; explican con palabras de otros el orden de las palabras de lo mismo, de la mismidad. El orador, por otro lado, es aquella figura de la lengua que borra de una vez toda la posibilidad de otras voces; no deja que ninguna voz sea más alta que la propia; aniquila, con su fúnebre retórica, la voluntad del otro a través de una violenta imposición del qué decir, del porqué decir, del para qué decir: «la retórica es una palabra de revuelta contra la condición poética del ser hablante» (Rancière, 2003, 112).

El poeta, el artista en general, es, en este sentido, ese traductor y contra-traductor que Jacotot tanto buscaba como un semblante del maestro ignorante, del maestro emancipador. En palabras de Rancière:«El artista posee la necesidad de la igualdad, tanto como el explicador la necesidad de la desigualdad» (95).

Esto significa que el maestro es creador y reflejo de una lección atontadora y que el poeta, es decir el artista, ofrece una lección de emancipación, es decir, una lección que relata y posibilita a los otros experimentar aquello por lo cual se es semejante a ellos.

Creo que aquí surge otra disonancia, pero no ya en Jacotot o en Rancière, sino en quien escribe estas pocas y provisorias notas.

La poética es, como quería el poeta Paul Eluard, un dar a ver, un dar a tocar, un dar a oír, etc. Por ello, se trata de ofrecer no la explicación regresiva de la inmovilidad, sino la experiencia tumultuosa de la expresión. Sin embargo: ¿aquello que se ofrece es una explicación que expresa lo semejante, lo igual, o lo diferente, la diferencia? La pregunta no es ociosa, pues la pedagogía insiste en ser aquello que niega el ver y el dar a ver, que niega el tocar y el dar a tocar, que niega el oir y el dar a oir. Explica, eso sí, qué es ver, pero con ojos ajenos, distantes, silenciosos. Explica, eso sí, cuáles son las miradas disponibles, pero de ojos que son sólo curriculares, didáticos. Explica lo que es tocar, sin tocar, y eliminando el tocar del otro. Explica lo que es oir, pero sin oir, ignorando lo que es el oir del otro.

Aquello que Jacotot hizo, aquello que nosotros hacemos, fue transformar la pedagogía en una imposición de la palabra que es, coincidente con la palabra que el "yo" dice, que "yo" digo (Larrosa, 2002). El maestro resaltó su palabra como una ley que debía ser tanto común como idéntica, abandonando así la posibilidad de ser aquel maestro ignorante y de inmiscuirse en esa pedagogía donde: «cada ignorante pudiera ser, para otro ignorante, un maestro que revelaría a él su poder intelectual» (Rancière, 2003, 91).

VI

Hubo un momento, imposible de descifrar en el enmarañado del tiempo escolarizado, en el que la vida –nuestra vida, la vida de ellos y de ellas, la vida de los otros– escapó en sigilo de la escuela. Ignorada, traicionada y transformada en simulacro, la vida salió de la escuela. Nadie lo percibió. Y nadie parece haber reclamado absolutamente nada.

Es obvio que también sería posible afirmar que la escuela huyó de la vida, pero ese es otro asunto, para mi mucho menos interesante.

Y cuando la vida huyó de la escuela, ya nunca más las cosas volvieron a ser como el ficticio consenso pedagógico pretendía que fuera. El maestro explicador ocultó su vida detrás de su explicación. Dejó de vivir, para sólo explicar la erosionada superficie de otras vidas. El alumno aprisionado por la explicación de otras vidas, ocultó su propia vida detrás de su aparente y efímera comprensión.

La vida, nuestra vida, la vida de los otros, terminó por estar en otra parte, en otro lugar, lejos de la escuela.

Fue y es así que los libros que nosotros leemos, que ellos/ellas y que los otros leen en su vida, ya no son los libros que leemos en la escuela.

Fue y es así que la música que nosotros oímos, que ellos/ellas y que los otros oyen en su vida, ya no es la música que oímos en la escuela.

Fue y es así, también, que la ropa que nosotros vestimos, que ellos/ellas y que los otros visten en su vida, ya no es la ropa que vestimos en la escuela.

Dejamos de conmovernos en la escuela.

Hablamos de identidad en la escuela. Pero nuestra intimidad está en otro lado, en otras palabras, en otros libros, en otra música, en otras ropas.

La vida se fue de la escuela y la única solución que encontramos para hacerla regresar es la de retratarla en un currículo. Hicimos grados, series, ciclos con la vida.

Pero no vivimos la vida en la escuela. No vivimos nuestra vida, la vida de ellos/ellas, la vida de los otros.

No vivimos en la escuela.

Reformamos la vida, pero no vivimos la vida en la escuela.

Explicamos la vida, pero no vivimos la vida en la escuela.

Hicimos el simulacro de comprender la vida en la escuela, pero no la celebramos.

Quien sabe si *El maestro ignorante* podrá ser una forma de hacer que la vida vuelva a la escuela. O que se escape de ella definitivamente.

Yo, honestamente, todavía no lo sé.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DERRIDA, Jacques (1997). *Anne Duforurmantelle invite Jacques Derrida à répondre De l'hospitalité.* Paris: Calmann-: Lévy.

LARROSA, Jorge. Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. In J. Larrosa & C. Skliar (2001) *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia.* Barcelona: Editorial Laertes, pp. 411-432.

PAZ, Octavio (1971). *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets Editor.

RANCIÈRE, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.